

ABEL PÉREZ RUIZ/ROSA EMILIA VALDÉS CARRASCO*

Evaluación y reforma educativa en México

Evaluation and education reform in Mexico

Resumen

El propósito del siguiente artículo es revisar la evaluación educativa desde algunos acercamientos analíticos que sitúan las [re] definiciones institucionales en cuanto al contenido, sentido y alcance del seguimiento del aprendizaje en las circunstancias actuales. Particularmente en México, tal condición ha implicado en los últimos años una revisión de formas de las aprender, junto con una reorientación de la labor docente basada en los procesos de certificación mediante el uso de pruebas estandarizadas.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje, educación, docencia

Abstract

The following article's intended purpose is to revise the educational evaluation from multiple analytical standpoints which in turn analyze the institutional (re)definitions in terms of the content and purpose of the learning process in contemporary circumstances. In Mexico, such a condition has resulted in a revision of the learning methods as well as a re-structuring of teaching methods, all of which is based on the current process of certification through the use of standardized testing.

Keywords: Assessment, learning, education, teaching

Introducción

En torno de la evaluación, sea cual sea su ámbito de aplicación, confluyen distintas apreciaciones o posturas respecto a sus alcances efectivos frente a la exigencia de determinar el valor de una política, un programa, un plan, un comportamiento, etcétera. En el ámbito educativo, particularmente, la evaluación constituye un tema controvertible en función de la variedad de visiones desde la cual se busca ordenar pedagógica e institucionalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje. En aras de favorecer la calidad de la educación se ponen en juego narrativas, lineamientos y formulaciones alrededor de la evaluación que influyen en los mecanismos de organización escolar, así como en las expectativas acerca de la labor de diversos agentes educativos. De ahí que el interés del presente artículo sea analizar algunos aspectos relacionados con la evaluación a propósito de la reciente reforma educativa aprobada en México, cuyo eje fundamental se apoya en la obligatoriedad constitucional de evaluar el desempeño docente en educación básica. Con base en lo anterior, el documento constituye un ejercicio para abonar en el análisis de acuerdo con los siguientes ejes expositivos: a) la discusión acerca de la evaluación educativa en el contexto de la llamada *sociedad del conocimiento*, y b) el carácter de dicha evaluación como un referente del proyecto modernizador en nuestro país.

I. Rutas analíticas alrededor de la evaluación educativa

Por lo general, la evaluación suele verse como parte de una exigencia institucional para medir los resultados de un comportamiento a partir de determinados presupuestos valorativos, los cuales se han ideado para establecer en qué grado se alcanzaron ciertos objetivos y qué tipo de acciones consecuentes se deben llevar a cabo para mantener o corregir el rumbo, según sea el caso. Su aplicación resume aspectos de carácter normativo, técnico, regulador y simbólico sobre los que se ven implicados diversos actores, cuyos marcos de acción se encuentran inmersos en procesos institucionales de muy variado orden y complejidad.

Hablar de evaluación en términos de valor (*assessment*) supone identificarla directamente como un mecanismo de enjuiciamiento hacia algo o hacia alguien en función de su valía o mérito, según el contexto desde el cual dicha evaluación tenga sentido.¹ A partir de esta consideración, se deriva una polarización elemental alrededor de su puesta en marcha; esto es, para algunos la evaluación puede ser importante porque implica, entre otras cosas, comparar objetivos con resultados, dar seguimiento puntual a diferentes tareas, destacar procedimientos para la toma de decisiones o medir la eficacia de una acción o un conjunto de acciones, mientras que para otros puede suponer un dispositivo para recompensar o sancionar según las conveniencias, ser un elemento susceptible de manipulación o simplemente responder a intereses de grupo.

¹ Daniel Stufflebeam y Anthony J. Shinkfield, *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, p. 20.

Para el caso de la evaluación educativa,² existen particulares acercamientos alrededor de su relevancia para captar la viabilidad operativa de una decisión encaminada a mejorar la enseñanza. Al respecto cabe decir que desde la institucionalización y masificación de la educación, primordialmente a partir de la segunda mitad del siglo xx, una de las preocupaciones básicas está centrada de modo fundamental en el *qué*, en el *cómo* y en el *para qué* se evalúa en este campo. Esto último no es asunto menor, por cuanto implica incorporarse a un ámbito complejo donde se insertan a un tiempo historias institucionales, culturas docentes, prácticas pedagógicas, ideologías educativas, políticas públicas y relaciones de poder que se entretejen al diseñar e instrumentar un particular mecanismo evaluativo.

El sentido de la evaluación en la sociedad del conocimiento

En el marco de una sociedad cuyos cambios se vuelven cada vez más dinámicos en función del avance tecnológico, la integración de los mercados y los flujos de información a escala global, el sentido de la educación se convierte en un aspecto debatible en razón de estar en juego una visión del aprendizaje y, al mismo tiempo, la concepción de un diseño curricular acorde con el signo de los “nuevos tiempos”. En este escenario, el cono-

cimiento y sus diversas aplicaciones prácticas se convierten en el recurso fundamental de desarrollo, así como en la variable más importante a la luz de las nuevas formas de organización social y económica alrededor del planeta.³

La clave para lograr mayor productividad en un ambiente de alta competencia, se insiste, no reside en las ventajas comparativas basadas en los bajos salarios, sino que es necesario encontrarla en la capacidad para invertir en investigación y desarrollo (I + D), de tal modo que el conocimiento es el componente primordial en la construcción de sociedades más prósperas.⁴ Según tales imperativos, los sectores productivos se ven forzados a reconfigurar sus estrategias de inserción en el mercado, lo cual requiere, a su vez, una renovada orientación de las funciones capacitadoras de los sistemas escolares.⁵ En este esfuerzo, no resulta fácil –como advierte Gimeno Sacristán– lograr adaptaciones funcionales y definitivas en razón de las dificultades de las instituciones educativas para responder puntualmente a los cambios de bienes, servicios y saberes.⁶

Sin embargo, dicha circunstancia no evita la emergencia de racionalidades centradas en el mejoramiento educativo en correspondencia con las condiciones

² Cabe señalar que en el campo educativo, la evaluación interviene en procesos muy diversos, los cuales van desde la orientación de las políticas educativas, pasando por su traducción correspondiente en los programas o planes de estudio, hasta llegar a los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de los centros escolares. En tal sentido, el presente ensayo está orientado fundamentalmente a analizar este último aspecto.

³ Juan Carlos Tedesco, “La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano”, pp. 74-89.

⁴ Puede verse al respecto de Mónica Casalet “El tránsito de México hacia una economía basada en el conocimiento”, pp. 109-116, y de René Druker y Angélica Pino, “Consideraciones para una política pública en ciencia y tecnología”, pp. 95-120.

⁵ Juan Carlos Tedesco, “La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo”, pp. 21-63.

⁶ José Gimeno Sacristán, *Educación y convivir en la cultura global*, p. 78.

impuestas por la globalización. Así, algunas agencias internacionales como el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han insistido en la necesidad de enfrentar los problemas educativos a partir de la recuperación de visiones vinculadas estrechamente con la *teoría del capital humano*.⁷ Desde esa perspectiva, la educación es el elemento que habilita la incorporación de mano de obra calificada, lo cual se traduce en mayor posibilidad de idear o perfeccionar las formas de producción a diferentes escalas. La ecuación queda entonces resumida en el *ideal neoclásico*: a mayor nivel de educación, mayor eficiencia en todos los factores de la producción.⁸

Para hacer frente a las nuevas realidades y dar un nuevo rumbo al desarrollo, se ponen en marcha concepciones enfocadas a la calidad educativa que tratan de homogeneizar las políticas, prácticas y modos de percibir la educación en distintas latitudes del planeta. La evaluación se inserta en este ambiente como un meca-

nismo de regulación orientado a cambiar el contenido, el sentido y la organización institucional de la enseñanza con una lógica de rendición de cuentas sobre los alcances y las limitaciones de los sistemas educativos. Uno de los rasgos comunes es que tales estrategias se basan en estándares compartidos, más o menos universalmente, cuyo producto final consiste en elaborar recomendaciones dirigidas hacia las instituciones con el fin de señalar el camino a seguir en términos de mejora o consolidación de la educación ofrecida.⁹

La creación de estándares acerca de cómo, en qué contenidos y para qué educar sirve para ordenar tanto los procesos institucionales como la docencia desde referentes prescriptivos que buscan unificar los modos de entender la práctica educativa. Como apunta Carlos Marcelo, la naturaleza de estos cambios está impulsando una revisión de las formas de aprender, cuya orientación hace de la actualización y la innovación los principios fundamentales de la formación profesional.¹⁰

Evaluación y competencias

Desde finales de la década de 1990, el enfoque por *competencias* ha cobrado gran relevancia al establecer un sentido de la formación basado en la articulación eficaz entre conocimiento y desempeño individual para enfrentar las exigencias de un mundo cada vez más diverso y cambiante. En términos generales, las competencias consisten en la conjunción del *saber* (el

⁷ A partir de la década de 1980 se presenta una reelaboración de los principios del capital humano como parte de un renovado interés –tanto político como académico– por el individualismo metodológico y las perspectivas del actor racional en un escenario de mercados abiertos. De esta forma, la discusión se vuelve a centrar en el vínculo entre educación, producción y trabajo, tal como originalmente en la década de 1950 y 1960 Theodor Schultz y Gary Becker plantearon para definir las orientaciones teórico-metodológicas de este particular enfoque. En ellas, la educación se consideró motor fundamental del progreso socioeconómico mediante un proceso de certificación individual del conocimiento, con implicaciones amplias en el tipo de ocupación y la recompensa salarial asociada. Véase al respecto Paulina Aronson, “El retorno de la teoría del capital humano”, pp. 9-26.

⁸ Véase Silvina Elías y María del Rocío Fernández, *Capital humano y educación, ¿la calidad importa?*

⁹ Luis Enrique Orozco y Rodrigo Cardoso, “La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional”, pp. 73-82.

¹⁰ Carlos Marcelo, “Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento”, pp. 531-593.

saber ser y el *saber hacer*) mediante la construcción continuada de habilidades de pensamiento y acción.¹¹ Desde tal perspectiva, las *competencias* emergen, en principio, como respuesta a los requerimientos del mercado de trabajo –en el contexto de la globalización– centrados en la polivalencia, flexibilidad, actualización y manejo de situaciones organizativas de la mano de obra para cumplir una demanda cada vez más diversificada de bienes y servicios.¹² Como parte de un imperativo por vincular educación y trabajo en un escenario de mercados abiertos, se incluye posteriormente como una categoría educativa¹³ para favorecer en los individuos facultades de realización mediante la relación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades.

Para algunos organismos como la OCDE, la pertinencia del enfoque en com-

petencias reside en hacer vinculable la reestructuración curricular, consistente en desarrollar conocimientos y habilidades para dominar situaciones prácticas en contextos específicos, con los sucesivos cambios del entorno. Con esta condición, los centros de enseñanza podrán establecer procesos de innovación centrados en la necesidad del aprendizaje continuo, con claridad en sus metas, con estándares altos de calidad y con un currículum multidisciplinario y multicultural.¹⁴ Desde tal óptica, los mecanismos de evaluación deben corresponder con los principios esbozados a fin de garantizar desempeños escolares significativos. De este modo, se establecen ciertos supuestos de acción relacionados con el papel que desempeña la evaluación en materia de aprendizaje, los cuales pueden desglosarse como sigue:

- La evaluación debe estar enfocada a las necesidades formativas reales de los alumnos.
- La evaluación debe servir para reconstruir la experiencia a fin de hacerla más cercana a lo que sucede en el desempeño de los estudiantes.
- No se evalúa a la persona como tal, sino su desempeño en función de determinada competencia y con ciertos productos o evidencias.
- La evaluación es un ejercicio alternativo de reflexión respecto al proceso de aprendizaje, así como de la práctica docente.

¹¹Philippe Zarifian, *El modelo de las competencias y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*, pp. 1-46.

¹²Rogelio Díaz y Víctor Hugo Arancibia, "El enfoque por competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas", p. 208.

¹³En México el enfoque por competencias en el ámbito de la educación se desarrolló primeramente en las propuestas curriculares del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) como parte de varias propuestas, porque el conocimiento formalmente impartido corresponde con las necesidades reales del mercado de trabajo. Hacia el año 2000, su uso se extendió a la educación básica al apelar a la necesidad de articular conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante una transversalidad curricular de los niveles preescolar, primaria y secundaria con la finalidad de obtener un perfil de egreso factible de participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. Desde una mirada oficial, la pertinencia del enfoque reside en desarrollar en los alumnos *competencias para la vida* como una manera de ajustarse a entornos cambiantes, diversos y demandantes. Véase SEP, *Reforma integral de la educación básica*.

¹⁴Carlos Marcelo, *op. cit.*, p. 549.

- La evaluación se aplica para determinado momento del proceso formativo.¹⁵

Con apego a tal racionalidad, se busca definir el carácter de la evaluación educativa en consonancia con una realidad tan diversa y contingente. Este tipo de ordenamiento implica para el maestro ser no sólo el evaluador, sino también el sujeto evaluado, de tal forma que el acto de enseñanza pasa por la necesidad de actualizar las partes involucradas, esto es, tanto los educadores como los educandos.¹⁶ Con apoyo en ese fundamento, se pretende establecer una cultura de la evaluación como parte de un nuevo *ethos* institucional a fin de alcanzar la calidad y la mejora continuas en el ámbito educativo. Desde esta valoración, el diseño de las evaluaciones debería ofrecer una serie de principios generales con base en el desarrollo de una conjunción significativa de saberes procedente de diversos campos del conocimiento.

Algunas miradas críticas

Como la educación se inserta en complejas relaciones de poder, los enfoques discursivos y programáticos dominantes no están exentos de revisiones o críticas de variada índole. En este sentido, la evaluación educativa –como la presentan mediante formulaciones tecnocráticas distintas agencias locales e internacionales– no escapa a cuestionamientos en torno de la visión ni del contenido, ni tampoco

del alcance efectivo depositados en las reglas de operación para saber si los procesos formativos resultan adecuados en función de lo que la sociedad requiere en las circunstancias actuales. Así, no se debe pasar por alto que, en definitiva, las nociones de *éxito* o *calidad escolar* se alientan y profundizan en medio de visiones diversas y contrastantes.

Con esa base, la presencia de algunas voces críticas plantea algunos problemas relacionados con la educación, así como con las estrategias evaluativas que correspondan. Desde la práctica docente, Ibarra y Porter cuestionan la naturaleza de la evaluación hoy día dominante sobre el trabajo de los profesores:

La exigencia de una mayor calidad educativa se ha traducido en un creciente control burocrático que se encarga de verificar que los profesores cumplan con ciertas normas formalmente establecidas, las cuales poco inciden en la mejora del proceso educativo. Se palomean la asistencia, la puntualidad, la entrega oportuna del programa en curso, el cumplimiento escrupuloso de los criterios establecidos [...]. A su vez, los estudiantes son consultados mediante encuestas para que [...] indiquen si [el profesor] es cumplido, atento y dedicado, montando con ello un nuevo mercado de intercambio que se mueve entre el interés del estudiante por aprobar el curso y el del profesor por resultar positivamente evaluado.¹⁷

¹⁵ Leslie Cázares y José Fernando Cuevas, *Planeación y evaluación basadas en competencias*, pp. 105-106.

¹⁶ Carlos Marcelo, *op. cit.*, p. 533.

¹⁷ Eduardo Ibarra y Luis Porter, "Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?", pp. 147-148.

A partir de lo expuesto por los autores, la evaluación sólo refuerza un juego de simulación entre profesor y alumno más allá del propósito de mejora que le da sustento. Su utilización forma parte de un mecanismo de control institucional para administrar las conductas con base en indicadores altamente formalizados. Esto constituye una forma de reducir o simplificar un proceso de por sí complejo, problemático y en muchas ocasiones incierto, debido a múltiples variables puestas en juego al interactuar profesores y alumnos.

En la misma vertiente, Ángel Díaz Barriga plantea que la llamada *innovación educativa* va de la mano casi en automático de una descalificación a lo anteriormente instituido, lo cual impide reconocer aquellos elementos de las prácticas educativas que tienen vigencia o sentido en el actual contexto.¹⁸ Ante cada amago de reforma existe una compulsión por innovar, cuyos efectos hacen que el sistema educativo no se conceda el tiempo suficiente para examinar los alcances reales de las nuevas propuestas; de ese modo, la innovación se vuelve contra sí misma en razón de estar sujeta a una perspectiva de muy corto plazo. En este marco, la evaluación se asume como elemento indispensable para la *calidad de la educación*, un término en boga que según este autor es:

[...] sinónimo de la capacidad institucional para mostrar crecimiento en una serie de indicadores [la mayoría formales y cuantitativos], lo que permite, de manera

implícita, postular una ecuación: mejores indicadores formales igual a mayor calidad de la educación.¹⁹

Lo anterior plantea revisar los procedimientos institucionales alrededor de la evaluación, o sea, situar en contexto la forma como se han de medir los logros educativos. En la actualidad, la elaboración de una norma estándar para evaluar comportamientos se toma como el criterio fundamental y los resultados se organizan de tal modo que puedan traducirse en referencias estadísticas para demarcar su conveniencia dentro de un particular escenario educativo. Como advierte Carmen Carrión, el problema de ello es que, por lo general, los actores inmediatos del proceso de enseñanza no participan en su definición y, más aún, no hay una concordancia plena entre el propósito de la evaluación y la finalidad de la educación.²⁰ De ahí que muchas veces los procesos escolares se traten de ajustar, fuera de contexto, a una racionalidad normativa en función del carácter "incontroversible" de las evaluaciones.

Sobre el particular, autores como Orozco y Cardoso²¹ afirman que la fuerza de las normas, por sí sola, no es suficiente para generar una cultura de la evaluación indiscutible o legítima, sino que se requiere incorporar elementos más amplios orientados al diálogo o al consenso entre los diversos actores involucrados. De otra

¹⁸ Ángel Díaz Barriga, "El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?", pp. 7-36.

¹⁹ Ángel Díaz Barriga, "Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en educación superior", p. 57.

²⁰ Carmen Carrión Carranza, "Discusiones necesarias en torno a la evaluación de la educación", p. 1 261.

²¹ Luis Enrique Orozco y Rodrigo Cardoso, "La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional", p. 75.

forma, se cae simplemente en el “culto al resultado”, más allá de sus vinculaciones efectivas con las prácticas de enseñanza en los centros escolares. Por lo demás, cabe señalar que al presentarse distintas modalidades de aprendizaje se admite, en consecuencia, la posibilidad de que haya diversos procedimientos para evaluar los aprovechamientos docentes con base en la inexistencia de una cultura única o monolítica en los centros educativos.²²

Por lo expuesto hasta aquí, se ve que existen diversos acercamientos en torno del papel de la evaluación, los cuales directa o indirectamente asumen una idea respecto al carácter y los fines del propio aprendizaje. De este modo, las ponderaciones sobre la relevancia de este recurso en el ámbito educativo forman parte de un cuerpo de enfoques múltiples, en el cual irrumpen creencias, valores, formas de hacer y modos de percepción en cuanto a lo que es y debe ser la práctica educativa en un marco de acelerados cambios en distintos ámbitos de la vida social.

II. La evaluación en el marco de las reformas en México

En los últimos años, las reformas educativas en México²³ se han convertido en

el eje vector sobre el cual se fincan las expectativas de mejoramiento escolar como una manera de responder a los retos de una sociedad que se transforma aceleradamente. Al amparo de estas reformas, los planteamientos educativos adquieren ciertos rasgos que les dotan de un particular carácter, a saber: a) constituyen una respuesta a los diagnósticos derivados tanto de agencias internacionales como locales sobre la calidad de la educación; b) establecen estrategias discursivas para justificar la conveniencia de una política pública; c) suponen la intervención de distintos actores alrededor del diseño, instrumentación y evaluación de los cambios propuestos, y d) sirven como instrumentos de legitimidad política.

En cuanto a esas consideraciones, la reciente propuesta curricular condensada en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)²⁴ apunta, entre otras cosas, a ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades; fortalecer la participación de los centros escolares en la toma de decisiones; ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, e impulsar el uso de las tecnologías de la información para apoyar las tareas del aprendizaje en

²²Tiburcio Moreno, “Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado”, p. 24.

²³Al hablar de reformas, nos referimos esencialmente a las modificaciones que han ocurrido en materia educativa desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el cual actuó como un punto de quiebra en la ordenación de los principios educativos a fin de favorecer un esquema modernizador en dis-

tintos campos, como la profesionalización docente, la promoción magisterial, el diseño curricular, el financiamiento educativo y los esquemas de gestión escolar, entre otros aspectos.

²⁴En materia curricular, a la Reforma Integral de la Educación Básica le precedieron las reformas en Preescolar (2004) y la de Secundaria (2006) como parte de una reorientación en los contenidos educativos para conformar un esquema transversal en educación básica, es decir, la posibilidad de contar con un trayecto formativo que cruzara los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria en aras de obtener un perfil de egreso único.

el centro escolar.²⁵ Por extensión, se reconoce el papel estratégico de la información como sustento en la toma de decisiones, delegando la responsabilidad de distintos actores en el establecimiento de objetivos comunes mediante la incorporación de un esquema de mejora continua. Todo ello se sustentaba en la idea de un óptimo sistema de evaluación para que el país pueda alcanzar un desarrollo integral en esta materia.

Sin embargo, como todo proceso, la reforma está imbricada en relaciones sociales en las que la relevancia de su implementación supone, como advierte Van der Berg, la confrontación de dos culturas: por una parte, la de los diseñadores de los cambios y, por otra, la de los docentes que se ven forzados a llevarlos a cabo.²⁶ Esta consideración conduce a advertir la presencia de pesos y contrapesos que enmarcan las estrategias de cambio al amparo de mecanismos institucionales orientados a redireccionar algunos elementos del sistema educativo mexicano.

En materia de política educativa, se presenta una exigencia institucional de rendición de cuentas (*accountability*) que se traduce en la fijación de criterios estandarizados para evaluar el aprovechamiento de la población inscrita en educación básica en campos disciplinares específicos. En este marco, la evaluación del aprendizaje se convierte en la vía institucional para establecer los alcances reales de los servicios educativos ofrecidos en el país. En particular, para el Instituto Nacional para la Evaluación de

la Educación (INEE), los propósitos de la evaluación pueden quedar resumidos en los siguientes puntos según Backhoff:²⁷

- Conocer el logro académico de los estudiantes a nivel estatal y nacional, así como los factores contextuales que expliquen las diferencias de los sectores estudiados.
- Contribuir al conocimiento de los alcances y limitaciones del Sistema Educativo Nacional a fin de promover la calidad de la educación básica.
- Emitir juicios de valor contextualizados que sirvan en la toma de decisiones.
- Complementar los procesos evaluativos actualmente en curso desarrollados por otras instancias tanto nacionales como extranjeras.
- Aportar elementos para enriquecer la rendición de cuentas.²⁸

Con base en tales objetivos, se trata de instituir un marco de acciones destinado a reorganizar los esquemas educativos

²⁷Eduardo Backhoff et al., "Diseño y desarrollo de los exámenes de la calidad y el logro educativos", p. 621.

²⁸A tales puntos se suman otros cuatro principios que la recién formada Junta de Gobierno del INEE en 2013 ha hecho del conocimiento público: a) la evaluación debe sostenerse con base en el derecho universal a la educación; b) la evaluación tiene que proveer información que oriente el cambio educativo; c) la evaluación debe respetar la diversidad cultural que existe en el país, y d) la evaluación supone dar definiciones de cómo debe ser idealmente el objeto que se va a evaluar. (Parte del documento leído en Conferencia de Prensa por la presidenta de la Junta de Gobierno del INEE, Sylvia Schmelkes, el 9 de mayo de 2013.)

²⁵SEP, *op. cit.*

²⁶Van der Berg en Guadalupe López Bonilla y Guadalupe Tinajero, "Los docentes ante la reforma del bachillerato", p. 1194.

en los diferentes niveles de la educación básica. En este marco, el “logro educativo” se yergue como el elemento primordial que condensa las voluntades políticas para favorecer una transformación no sólo de los dispositivos institucionales, sino también de las mentalidades de quienes están directa e indirectamente involucrados en tales procesos.

Evaluación a gran escala y sus efectos

En México, las pruebas a gran escala tienen su antecedente en la década de 1990 para evaluar los aprovechamientos docentes en el Programa de Carrera Magisterial.²⁹ Específicamente en el terreno del aprendizaje, su incorporación data del año 2000 con la prueba PISA (Programme For International Student Assessment), auspiciada por la OCDE, la cual se realiza cada tres años a una muestra representativa de los estudiantes entre 15 y 16 años de edad. A dicha prueba se añaden –en el nivel local– los exámenes Excale (Examen de Calidad y Logro Educativo), el cual se aplica cada cuatro años desde 2005, y ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares), cuya aplicación anual se remonta a 2006.

Dichas pruebas constituyen un mecanismo para evaluar el nivel de conocimientos y habilidades que los estudiantes han incorporado como parte de sus trayectos formativos. Se orientan, en lo fundamental, a medir habilidades básicas de razonamiento matemático, ciencias y comprensión lectora y se elaboran a partir del

currículo de educación básica; además, son instrumentos con referencia a criterio, esto es, miden la habilidad real del alumno y no la distancia que cada uno de ellos guarda respecto a la media poblacional. En principio, el manejo de estas pruebas podrá ser de utilidad si permite determinar la viabilidad de un currículo y, junto con ello, establecer si el modelo pedagógico propuesto abarca realmente los requerimientos de aprendizaje esperados. Sin embargo, como lo apunta Martínez Rizo,³⁰ el uso de dichos instrumentos puede llevar a prácticas inapropiadas, por ejemplo: tomar como punto de partida para la tarea docente el contenido de las pruebas y no el de los programas de estudio, con lo cual se tiende a enseñar sólo para “pasar las pruebas” y no para dotar de contenidos sustantivos a los alumnos.

De esa forma, el rol del docente se pondera en función del logro alcanzado mediante la certificación de una prueba estandarizada, así como por las posibles compensaciones que se deriven del buen aprovechamiento escolar reportado por sus estudiantes. Los efectos de esta situación pueden abonar en el incremento selectivo de los estímulos y, por ende, en la segmentación del personal docente en función de las recompensas salariales diferenciadas. Por otra parte, este tipo de evaluaciones conduce a que haya un ambiente de competencia entre escuelas y entre los profesores, cuya motivación no sería en estricto sentido la mejora educativa, sino la oportunidad de acceder a mayores presupuestos o a la asignación de estímulos desde una orientación marcada-

²⁹La carrera magisterial supone un programa de promoción e incentivos entre los docentes con base en el mérito personal, lo cual pretende trascender el viejo modelo de escalafón por antigüedad.

³⁰Felipe Martínez Rizo, “Evaluación en el aula y evaluación a gran escala”, pp. 1-18.

mente instrumental.³¹ En consecuencia, la calidad queda sometida esencialmente como elemento medible en función del resultado de las pruebas, sin valorar los procesos que enmarcan la complejidad del aprendizaje en sus variados contextos.

Evaluación docente en la reforma 2013

Según una línea de continuidad en materia de política pública, la cual se puede situar desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) al inicio de la década de 1990, el tema de la calidad educativa ha tenido como uno de sus referentes básicos la mejora del trabajo docente. En ese nivel, resulta relevante considerar que uno de los objetivos trazados para garantizar el desarrollo de la educación ha sido evaluar institucionalmente el desempeño profesional de los maestros por medio del rendimiento de sus estudiantes. De este modo, los procesos de certificación del magisterio se han convertido en un principio rector para regular la labor cotidiana del cuerpo docente a lo largo y ancho del territorio nacional.

Con apoyo en este fundamento, en febrero de 2013 se promulgó oficialmente una reforma educativa mediante la cual se modificó el artículo 3º constitucional con el fin de instituir la evaluación obligatoria para los docentes en servicio, así como la creación de un servicio profe-

sional docente que promueva los concursos de ingreso, promoción y reconocimiento. Junto con ello está el otorgamiento de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con el propósito de fijar las directrices institucionales orientadas a evaluar el trabajo de los maestros de educación básica en los distintos estados del país.

En términos de su instrumentación jurídica, la reforma educativa plantea la formulación de lineamientos expresados en la *Ley General de Servicio Profesional Docente*, la cual en su parte sustantiva propone que los maestros se sujeten a cuatro tipos de evaluación: el primero relacionado con el ingreso al sistema educativo, el segundo para garantizar su permanencia, el tercero para promoverse en escalafón y el último para obtener un reconocimiento que se traduzca en una compensación salarial adicional. Las dos primeras evaluaciones serán de carácter obligatorio, mientras que las dos restantes serán voluntarias.

En cuanto al ingreso, éste tendrá una vigencia inicial de tres años siempre y cuando el aspirante apruebe la evaluación mediante un concurso de oposición. Por su parte, la permanencia definitiva se logrará si el maestro comprueba sus capacidades y conocimientos por medio de evaluaciones creadas *ex profeso* durante esos primeros tres años; en caso de registrar un nivel "insuficiente" se le darán dos oportunidades más para pasar la prueba por medio de cursos de capacitación; si mantiene este nivel, se separará de la función docente y se le reubicará en otra área dentro del servicio educativo. Con ello, se condiciona la permanencia de las plazas en función de los méritos desplegados por cada maestro, lo cual clausura

³¹De hecho, la prueba ENLACE fomenta de manera inherente esta condición, al servir de referente para que el Estado recompense con mayores recursos a aquellas escuelas y docentes cuyos alumnos alcanzan niveles de aprovechamiento óptimos, lo cual en la práctica oficializa la segregación tanto de los maestros como de las instituciones educativas según criterios de carácter meritocrático.

en definitiva la posibilidad de ingresar de manera automática los egresados de las escuelas normales.³²

Con ese dispositivo, se eliminan *de facto* las comisiones mixtas entre las autoridades educativas y la representación magisterial para acordar los criterios de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes en el sistema educativo nacional. Desde este esquema, se refuerza una dinámica que pretende reconfigurar la identidad docente a partir de obtener resultados comparables y medibles mediante la incorporación de estándares de desarrollo curricular sancionados por una agencia externa, en este caso por el INEE. Así, la reforma establece un condicionamiento laboral vinculante con los resultados de las evaluaciones a que se someterán los docentes y el aprovechamiento de los alumnos en las pruebas estandarizadas. Esta circunstancia puede profundizar la tensión en la práctica profesional de los maestros, pues, por un lado, existe una exigencia institucional para la aprobación de las pruebas y, por otro, se presenta el imperativo de desarrollar de manera óptima los currículos oficiales. De esta suerte, los docentes se ven enfrentados al problema de a qué aspecto darle mayor prioridad en términos de conducción pedagógica.³³

Apunte final

La educación es una práctica social y la evaluación un recurso importante de aque-

lla, la cual debe visualizarse desde distintos aspectos: normativos, ideológicos, sociales, pedagógicos, psicológicos y técnicos. Todas estas dimensiones se afectan recíprocamente, de tal modo que en la naturaleza de la evaluación se puede advertir el tipo de educación institucionalmente valorado.

En este trabajo se ha manejado la importancia de la evaluación educativa, pero sobre el reconocimiento de que no hay modelos únicos e incontrovertibles; antes bien, en torno suyo se incorporan distintas apreciaciones o posturas sobre su relevancia concreta en las circunstancias actuales. Por ende, la evaluación no es un asunto neutral ni acabado, sino responde a posicionamientos diversos y complejos que corresponden a diversas realidades socioeducativas.

Con la misma idea, evaluar no puede derivarse de connotaciones de carácter ideológico, pues aquella se relaciona con presupuestos de valor que responden a un momento histórico-social. También posee una dimensión social en razón de estar vinculada con la promoción, el fracaso escolar, el éxito, la deserción, etc. Cuando la evaluación se utiliza como instrumento de selección, puede tomar el cariz de una práctica de etiquetación y resaltar los aspectos poco favorables del alumno, además de validarse su relevancia sólo como un mecanismo de control, sanción o recompensa, pero sin tratar de establecer su articulación de manera suficiente con los procesos educativos desde la complejidad derivada del salón de clases.

Evaluar implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida del que aprende; de esta forma, es una práctica que compromete también una dimensión ética. Por tanto, evaluar

³² Abel Pérez Ruiz y Sergio Sánchez, "Permanencia y quiebres en el arreglo corporativo: el SNTE ante la reforma educativa", p. 96.

³³ *Ibid.*, p. 93.

es hacer partícipe a todos los educandos en la construcción de algún tipo de conocimiento, al interpretar la información, establecer visiones no simplificadas de la realidad y facilitar la generación de una verdadera cultura evaluativa.

En ese sentido, en México la cultura de la evaluación se mantiene en ciernes a la par de un proceso educativo marcado por el rezago, la opacidad en la rendición de cuentas, la desigualdad y los bajos aprovechamientos escolares. Esto implica realizar importantes transformaciones tanto en la gestión institucional como en las propias voluntades docentes, para conciliar los imperativos formativos del mercado de trabajo –en un entorno global– con las necesidades de ciudadanos críticos y activos en la configuración de una nueva sociedad más equitativa, democrática y plural.

De lo anterior se infiere que es necesario no reducir el complejo mundo de la educación a un asunto de evaluación con base en la “objetividad” de las cifras. En definitiva, la evaluación estandarizada sólo deja entrever un tipo de medición sobre el aprovechamiento educativo que no debe subordinar la forma de establecer el vínculo profesor-alumno. En las actuales circunstancias, la práctica docente exige redimensionar los dispositivos del aprendizaje en términos de la apropiación, reproducción y distribución de los conocimientos socialmente valorados para hacer de los estudiantes miembros productivos de la colectividad. Sin embargo, como lo sugiere Gardner,³⁴ este proceso se logrará no sólo a partir de la acumulación

de datos fácticos, sino también al dar a los estudiantes la posibilidad de enfrentar problemas auténticos, de usar sus destrezas de manera apropiada y en ámbitos verosímiles, de recibir retroalimentación oportuna y apropiadamente, de elaborar proyectos tanto de forma individual como colectiva, y de convertirse en pensadores con el deseo de aprender de modo permanente.

Para el caso de México, esto último supone incursionar en un terreno marcado por culturas laborales y docentes, heredadas de una burocracia educativa centralista y autoritaria instituida a lo largo de los años. Por ello, el desafío reside en la reconfiguración del sentido del quehacer docente que sea receptivo a las nuevas modalidades del aprendizaje tanto en el nivel discursivo o retórico como en el de la propia formación del alumno, en el cual se articule lo disciplinario con lo pedagógico, el contenido formal con la realidad cotidiana y el saber especializado con las experiencias del conocimiento.

Bibliografía

- Cázares, Leslie y José Fernando Cuevas. *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México, Trillas, 2009.
- Díaz Barriga, Ángel. “Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en educación superior”. Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco (comps.), *Evaluación y cambio institucional*. México, Paidós, pp. 55-146, 2007.
- Druker, René y Angélica Pino. “Consideraciones para una política pública en ciencia y tecnología”. Calva, José Luis (coord.). *Educación, ciencia, tecnología y competitividad*. Colección

³⁴Howard Gardner en David Allen, *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*, p. 15.

- Agenda para el Desarrollo, vol. 10. México, Universidad Nacional Autónoma de México-Miguel Ángel Porrúa, Cámara de Diputados, LX Legislatura, 2007.
- Gardner, Howard. "Prólogo". Allen, David. *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Ibarra, Eduardo y Luis Porter. "Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?". Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco, *Evaluación y cambio institucional*. México, Paidós, 2007.
- Sacristán, José Gimeno. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2002.
- Secretaría de Educación Pública. *Reforma integral de la educación básica* 2009. México, Secretaría de Educación Pública, 2002.
- Stufflebeam, Daniel y Anthony J. Shinkfield. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós, 1987.
- Tedesco, Juan Carlos. "La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo". Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlan (comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*. México, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (Colección Educación y Cultura para el Nuevo Milenio), 2004.
- Zarifian, P. *El modelo de las competencias y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*. Montevideo, Organización Internacional del Trabajo, 1999.
- ## Hemerografía
- Aronson, Paulina. "El retorno de la teoría del capital humano". *Fundamentos en Humanidades*, año VIII, núm. 11, 2007.
- Backhoff, Eduardo, Andrés Sánchez, Margarita Peón, Lucía Monroy y María de Lourdes Tanachi. "Diseño y desarrollo de los exámenes de la calidad y el logro educativos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29. México, abril-junio de 2009.
- Carrión Carranza, Carmen. "Discusiones necesarias en torno de la evaluación de la educación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27. México, octubre-diciembre de 2005.
- Casalet, Mónica. "El tránsito de México hacia una economía basada en el conocimiento". *Ide@s CONCYTEG*, 5 (56). México, Universidad de Guanajuato, 2010.
- Díaz Barriga, Ángel. "El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?". *Perfiles Educativos*, año/vol. XXVIII, núm. 111. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.
- López Bonilla, Guadalupe y Guadalupe Tinajero. "Los docentes ante la reforma del bachillerato". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43. México, octubre-diciembre de 2009.
- Marcelo, Carlos. "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento". *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, núm. 2. Madrid, 2001.
- Moreno, Tiburcio. "Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado". *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm.

- 95, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- Orozco, Luis Enrique y Rodrigo Cardoso. "La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional". *Perfiles Educativos*, vol. XXV, núm. 102. México, 2003.
- Pérez Ruiz, Abel y Sergio Sánchez. "Permanencia y quiebres en el arreglo corporativo: el SNTE ante la reforma educativa". *El Cotidiano*, núm. 179. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, mayo-junio de 2013.
- Tedesco, Juan Carlos. "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano". *Nueva Sociedad*, núm. 146. Caracas, noviembre-diciembre de 1996.

Cibergrafía

- Díaz, Rogelio y Víctor Hugo Arancibia. "El enfoque de las competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas". *Revista Psykhe*, 11(2), 2002. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/433> (consultado 14 de enero de 2014).
- Elías, Silvina y María del Rocío Fernández. *Capital humano y educación, ¿la calidad importa?*. Buenos Aires, Universidad Nacional del Sur. http://www.aaep.org.ar/espa/anales/PDF_02/elias_fernandez.pdf (consultado 8 de septiembre de 2012).
- Martínez Rizo, Felipe. "Evaluación formativa en el aula y evaluación a gran escala". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 2009. <http://www.redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/231/388> (consultado 14 de mayo de 2013).

